

CAPÍTULO 7

La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias

Grupo ACTITUDES (Ángel Pérez Pueyo, Óscar Casado Berrocal y David Hortigüela Alcalá)

La Red por el Diálogo Educativo (REDE), como hemos visto en los primeros capítulos de este libro, nace en enero de 2018 gracias a la iniciativa de Proyecto Atlántida y la Fundación Cotec para la innovación. La intención fue la de constituir un foro de reflexión participativo, de debate público, abierto y plural, dirigido a facilitar el encuentro entre entidades y especialistas representativos de la comunidad educativa entre los que el Grupo interdisciplinar e internivelar “Actitudes” (www.grupoactitudes.es) tiene la suerte de formar parte.

Constituido en 2008, este grupo es claramente atípico, pues corrobora que las sinergias universidad-escuela son posibles. Está formado por docentes de infantil, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y universidad. Nuestra perspectiva de la docencia es multidireccional pues, además de la visión docente directa del aula en todas las etapas de la educación no universitaria e innumerables áreas, muchos somos a su vez padres y madres, lo que nos ha permitido ver la situación desde otro de los importantísimos puntos de vista a tener en cuenta. En cuanto al profesorado universitario del grupo, además de provenir del ámbito no universitario (primaria y secundaria) forma parte de la Red internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) y del Grupo de Innovación Docente en Educación Superior a través de la evaluación formativa (IFAHE) que centra sus esfuerzos en este tipo de evaluación como un procedimiento de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado. Esta formación, desarrollada en las universidades de León, Burgos u Oviedo, se centra en el Practicum de maestros y profesores.

30 años han pasado desde la reforma educativa del 90 y en este tiempo la reflexión de autores como Imbernón, Hargreaves, Fernández-Enguita, Luengo, Moya o Trujillo nos ha permitido comprender que el cambio sólo es posible si se tiene en cuenta a los docentes y, por supuesto, si estos deciden implicarse en procesos de mejora.

En nuestro caso, y en relación al modelo de profesión docente basado en la inducción sistemática y en la promoción continua del profesorado en diferentes etapas (las dos primeras, junior y full, para todos y la tercera, senior, condicionada a ciertos méritos y asociada a funciones de gestión y formación por lo que la movilidad entre centros) debería estar supeditada a la capacidad de estos, o de las autoridades educativas locales, para seleccionar al profesorado de acuerdo con sus necesidades y a la estabilidad de los proyectos (Atlántida & Cotec, coord., 2018).

En este sentido y como se propone desde el documento base titulado “Modelo de profesión docente” (Atlántida & Cotec, coord., 2018, p.1):

La carrera docente debería atender y facilitar los procesos de cambio y mejora del profesorado en distintos momentos de su vida profesional. Las metodologías de transición deben ser planteadas a los

docentes en activo... Es imprescindible ayudar a todos esos docentes que quieren cambiar pero que, o se han arrepentido de haber probado nuevas metodologías y no tuvieron buenos resultados, o no se han atrevido a cambiar porque les da vértigo. En muchos casos, antes de cambiar la metodología (hacia las activas), el inicio del cambio está en los procesos de evaluación formativa. Enfoques como el de la Autorregulación están demostrando que es posible y factible conseguir un cambio real, progresivo y sereno, incluso desde los enfoques más tradicionales.

Por todo ello, el Grupo Actitudes plantea la necesidad de la formación del docente desde un enfoque de transición pedagógica y didáctica. El cambio de modelo de profesión y profesionalidad no debe olvidar la necesidad de generar incentivos al profesorado para incorporarse a este cambio.

1. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

En la actualidad, existen metodologías de transición hacia las metodologías activas, como el denominado “Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía (MITAA)” (Casado, 2018), que permiten a los docentes orientar sus pasos hacia un cambio tanto pedagógico como didáctico verdaderamente factible y realizable. Este necesario giro educativo pasa también por aceptar de una vez por todas y de manera consciente que la calificación no es el objetivo real ni único del proceso de aprendizaje y que, por lo tanto, la evaluación es uno de los pilares del proceso de aprendizaje. Finalmente, si al docente se le va a exigir que genere un aprendizaje por competencias, será necesario dotarle progresivamente de las herramientas necesarias para desarrollar conocimientos transversales de utilidad en su día a día (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Gutiérrez-García, 2017).

Por todo ello, el trabajo que desarrollamos en todas las etapas y la formación/acompañamiento se dirige en tres líneas claras que, si bien no son nuevas, sí lo son la forma en las que se han ordenado: a) comenzamos por cambiar los procesos de evaluación tradicionales por otros de carácter formativo; b) enlazamos con una metodología de transición hacia las metodologías activas de carácter eminentemente competencial; y c) llevamos a cabo un desarrollo curricular en base a una secuenciación de competencias que centre la atención verdaderamente en el alumnado.

Aceptar que somos una colectividad, nos lleva a adentrarnos en verdaderas “comunidades profesionales de aprendizaje” que facilitan procesos de acompañamiento entre docentes, lo que favorece llevar a cabo estos procesos de transición y así permitir ampliar el número de docentes adecuados para tutorizar a los futuros profesores.

En este sentido, es necesario facilitar, promover y articular administrativamente la posibilidad de colaboración, ayuda y tutorización entre compañeros para conseguir que a nivel de centros o intercentros se inicie un cambio que realmente es posible e imprescindible.

La primera tarea de REDE ha sido plantear mejoras sobre el modelo profesional docente. Para ello, se abrió un debate entre la comunidad educativa a través de la encuesta #DebateDocente en abril de 2018 (Atlántida & Cotec, coord., 2018) que permitió identificar y analizar los elementos más significativos de esta profesión, así como las diferentes opciones para su articulación. Los resultados de esta consulta se han incorporado a las reflexiones del colectivo entre las que destacamos que los profesores reconocen que no trabajan suficientemente de modo colaborativo y que es necesario un sistema adecuado de evaluación docente, que permita al profesor mejorar su práctica. Además, los docentes-tutores consideran necesaria la liberación de horas y tareas

en el centro para poder atender a los profesores en periodo de inducción/prácticas, pero, en este sentido, parece necesario que el tipo de docente que desarrolle esta función haya sido valorado previamente y seleccionado por su nivel de implicación de propuestas innovadoras acreditadas. En caso contrario, esta tutorización y liberación de horas carecería de sentido para la formación de los futuros docentes. La incrementación de medios materiales, organizativos y humanos se antoja imprescindible, pero hay que plantearlos y utilizarlos con coherencia.

2. INCOHERENCIAS Y FALTA DE REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA

La entrada de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y su completa implantación en torno al año 2011 estableció una nueva organización en la formación inicial del profesorado en torno al desarrollo y adquisición de toda una serie de competencias; sin embargo, tanto los conocimientos como los aprendizajes no han evolucionado al mismo ritmo. De hecho, en demasiadas ocasiones la evolución parece haber sido nula.

En el contexto no universitario han pasado doce años desde que las *competencias básicas* hicieran su aparición en el currículo con la aprobación de la LOE (2006), y ahora con la modificación aprobada con la LOM-CE (2013) han pasado a denominarse *claves*, incorporando además la recomendación expresa de la utilización de metodologías activas como el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje cooperativo entre otras. Pero el anticuado currículo y la persistente organización de las materias hacen inviable la implantación efectiva de nuevos y reales procesos de aprendizaje basados en las competencias.

De hecho, la aprobación de la Orden ECD 65/2015 parecía que iba a resolver el problema de la implantación y desarrollo de las competencias con la determinación de los perfiles competenciales, pero nada más lejos de la realidad. Nada ha cambiado realmente. Comprobemos que el cambio cosmético está alejado de las necesidades reales:

- Se han eliminado del currículo prescriptivo los *Objetivos de las áreas* (RD 126/2014; RD 1105/2014), hecho que intenta asemejarse al enfoque planteado en el entorno universitario; sin embargo, que no sea prescriptivo no implica que no se pueda incorporar al currículo como se ha hecho en diferentes CCAA como Aragón, Baleares o Andalucía (Méndez-Alonso, et al., 2017). Además, este hecho no modifica absolutamente nada el quehacer diario del profesorado. Todo sigue igual: un currículo plagado de contenidos repetitivos que se olvidan fácilmente por su falta de relación con lo cotidiano.
- Que aparezcan los *Estándares de aprendizaje* no implica ningún cambio competencial, aunque se tengan que relacionar con las competencias clave, pues es una relación ficticia, aleatoria y particular de cada centro y departamento en la mayoría de las CCAA, y éstos sólo son concreciones de los *Criterios de evaluación* de cada área. Por lo tanto, continuamos evaluando por *Criterios de evaluación*, a través de los Estándares (herederos de los anteriores Objetivos de las áreas). En resumen, hemos pasado de evaluar por objetivos a través de los criterios, a evaluar por criterios a través de los estándares... Pero nada de evaluar por competencias, aunque le demos un valor al estándar en un Excel para que con la relación establecida con las competencias (perfiles competenciales) se le proporcione a la competencia un valor entre 1 y 4 (Pérez-Pueyo, et al, 2013a). De hecho, los estándares y la elaboración de los perfiles competenciales han acentuado entender la contribución a las competencias de una manera plenamente inductiva desde cada área, haciendo que la transversalidad que deberían favorecer las competencias, no es que sea anecdótica, es imposible, artificiosa

y perversa. Sin embargo, lo peor es que juega con la buena voluntad de los docentes al hacerles creer que el trabajo ingente que implica su valoración tiene algún tipo de utilidad. Lo más llamativo es que cuando interrogas a los docentes, la inmensa mayoría saben que es inútil, pues la relación entre las áreas de lo establecido en los perfiles es inexistente... Aunque el papel lo aguanta todo.

→ Y el enfoque metodológico que se pretende, planteando un cambio hacia el Aprendizaje por proyectos, es prácticamente imposible (LOMCE, 2013). De hecho, sólo en la etapa de Infantil se puede llevar a cabo gracias al enfoque globalizado que caracteriza esta etapa. En primaria y secundaria, en el mejor de los casos y con la buena voluntad de los docentes podemos conseguir realizar Proyectos de trabajo en las áreas y enfoques interdisciplinares (Casado, 2018; Pérez-Pueyo, 2005) en el caso de coordinar a varias áreas en una unidad didáctica o proyecto conjunto. Ni siquiera, en las Unidades didácticas integradas (UDI), dependiendo del enfoque metodológico de cada docente, se podría hablar de proyectos. En cualquier caso, la organización curricular por áreas y docentes diferentes en cada una de ellas hace inviable de manera cotidiana esta metodología; aunque hay ejemplos muy interesantes en esta línea, pero puntuales (Herrán, Casado & Pérez-Pueyo, 2017; Sánchez-Martín & López-Nogales, 2017; Zaragoza et al., 2017; etc.).

En cualquier caso, para que los docentes pongan en práctica nuevas metodologías deben, entre otras cosas, conocer, aprender a utilizar, comparar y valorar las posibilidades y limitaciones de cada una de ellas. De este modo, la investigación educativa ha podido comprobar cómo la práctica de metodologías o estrategias como el Aprendizaje cooperativo, el ABP, el Aprendizaje Servicio, el Flipped Classroom, la Gamificación o la Evaluación formativa y compartida, entre muchas otras, generan experiencias de éxito, aunque los cambios y su generalización son demasiado lentos. Sin embargo, estas metodologías carecen de sentido si no se complementan con procesos de evaluación de carácter formativo. De hecho, la aplicación de metodologías activas en combinación con procesos de evaluación tradicionales genera un muro infranqueable que hace que muchos docentes vuelvan a sus planteamientos tradicionales.

Aunque si lo que se pretende es trabajar desde un desarrollo verdaderamente competencial donde se programe y evalúe por competencias, parece imprescindible un planteamiento supracurricular (por encima de los habituales contenidos de las áreas) que secuencie las competencias en las diferentes etapas educativas. Sin esta secuenciación, no es posible un verdadero enfoque competencial (Pérez-Pueyo, et al, 2013a,b).

Así qué ¿cómo van los futuros docentes a realizar prácticum en los que conozcan de primera mano la innovación, si ésta no es algo cotidiano en las aulas?

3. LOS TRES PILARES DEL PROCESO DE TRANSICIÓN

Por todo ello, tres son los pilares que planteamos desde el Grupo Actitudes y que consideramos imprescindibles para el cambio y necesariamente en el siguiente orden: 1º) Un cambio en los procesos de evaluación, dejando inicialmente en un segundo plano la calificación, hacia una perspectiva formativa y compartida. 2º) Una metodología de transición hacia las metodologías activas de carácter eminentemente competencial; en nuestro caso y desde 2012 basándonos en la *Autorregulación de los aprendizajes* (también conocida como *Aprendizaje autorregulado*) y sustentada en la investigación doctoral de Casado (2018) bajo la denominación de *Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía* (MITAA). Y 3º) Una propuesta de secuenciación de competencias, sean denominadas claves, básicas, genéricas o transversales, que permite centrar la atención en lo que realmente será imprescindible para el alumnado en su vida futura.

3.1. La evaluación formativa: un punto de partida para el cambio

El día a día del aula tiene un primer hándicap para comenzar el cambio y que no es otro que el hecho de que mientras no seamos capaces de comprender que la evaluación y la calificación son procesos claramente diferentes será imposible conseguir transformar nuestra práctica profesional (López-Pastor, 2006). Ésta es la razón por la que planteamos que el cambio se inicie por la evaluación, utilizándola como un verdadero proceso de aprendizaje y separándola inicialmente de la calificación; aunque, como es requerido por la administración educativa, al final sea inevitable establecer una relación coherente entre ambas.

Para conseguir este cambio, el docente debe comprobar que, sin modificar su metodología habitual de aula, la implantación de un proceso de evaluación de carácter formativo que implique al alumnado en el propio aprendizaje es posible. De este modo, se conseguirá evidenciar un punto de partida tanto desde el punto de vista de la implicación del alumnado como de la visión de indispensabilidad que ha tendido hasta ahora la figura del docente. Hacer en determinados momentos prescindible al docente implica el aumento de la autonomía del alumnado.

Si aceptamos que la *Evaluación Formativa* es todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras éstos tienen lugar (Pérez-Pueyo, López-Pastor y Julián, 2009), el uso de instrumentos fiables y razonablemente objetivos se antojan imprescindibles para implicar al alumnado y transmitirle la necesidad de utilizarlos para conseguir alcanzar el aprendizaje deseado. Parece imposible generar una motivación intrínseca y duradera si no se consiguen observar aprendizajes claros y evidentes. Por todo ello, la generación de procesos triádicos de triangulación de información (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) permiten mejorar la autoeficacia percibida, quizás una de las claves para la implicación del alumnado en el proceso propiamente dicho (Pérez-Pueyo, 2015).

Respecto a los instrumentos, éstos son “aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno” (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 80). De hecho, alguna comunidad autónoma como Castilla y León definen el término como “todos aquellos documentos o registros utilizados por el profesorado para la observación sistemática y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno” (Orden EDU/888/2009, art. 3.1). Ejemplos de instrumentos de evaluación que pueden utilizarse son muchos y variados, desde los más sencillos como la lista de control, las escalas verbales, las escalas numéricas, las escalas gráficas o las fichas de seguimiento individual o grupal; a otras más complejas como las escalas descriptivas o rúbricas. Aunque en su momento pareció que éstas iban a resolver todos los males de la educación e iban a permitir la evaluación de las competencias, nada más lejos de la realidad. De hecho, su funcionalidad ha quedado en entredicho por no ser idóneas para la calificación.

En la actualidad surgen nuevos instrumentos más evolucionados que proporcionan mayores funcionalidades como son las Escalas de valoración o las Escalas graduadas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, pp. 92-115). Las primeras permiten dar mayor nivel de feedback por poseer una mayor cantidad de niveles de logro en los aspectos a valorar que lo necesiten y menos en los que no, lo que facilita el ajuste de la valoración en el caso de la calificación (ver figura 1). El problema, al igual que en la rúbrica de puntuación, es que el valor obtenido es cerrado. Las segundas, las escalas graduadas, son también una evolución de las rúbricas, pero quizás más ajustada (figura 2). En ella, el cambio de orientación en la elaboración del documento y la organización de los niveles de logro en horquillas posibilita la valoración de cada observador desde una cierta flexibilidad, aunque dentro de la necesaria objetividad. Sin embargo, lo importante no es el instrumento en sí, sino lo que se haga con el mismo.

Figura 1.- Escala de valoración de los trabajos de síntesis de 1000 palabras (Pérez-Pueyo, Heras & Casado, 2014).

Material propiedad del **Grupo Actitudes**. Profesores responsables: Ángel Pérez-Pueyo, Carlos Heras y Oscar Casado
Bajo licencia Creative Commons

grupo de trabajo **ACTITUDES**

Instrumento de Calificación: Escala de valoración "Trabajo de síntesis de 1000 palabras" (HETEROEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN)

A continuación te presentamos una escala de valoración sobre los aspectos a tener en cuenta para la evaluación y calificación del trabajo de síntesis de 1000 palabras, tras la búsqueda documental colaborativa. Esta escala será utilizada como autoevaluación, coevaluación y calificación final.

ESCALA DE VALORACIÓN PARA LA CORRECCIÓN DE UN TRABAJO DE SÍNTESIS DE 1000 PALABRAS CON RESUMEN	1ª	2ª	C
ABSTRACT/RESUMEN (20 puntos)			
EXTENSIÓN (10 puntos)			
Contiene un número de palabras entre 190 y 200 palabras (ni una más)	10		
Consigue resumir todas las ideas, pero la extensión no es la adecuada (muy breve o demasiado largo)	5		
No ha conseguido adecuarse a la extensión propia de un resumen	0		
PARTES (10 PUNTOS)			
Se identifican con claridad el tema de estudio, las ideas principales de desarrollo y las conclusiones (conocimiento aportado)	10		
Algunas de las partes no está del todo clara pero mantiene las partes identificables	7		
Aunque tiene algunas partes, no se observan con claridad	4		
No se identifican las partes claramente	0		
TRABAJO DE SÍNTESIS (60 puntos)			
TÍTULO (10 puntos)			
El título resume con claridad la idea principal del texto.	10		
El título sugiere suficientemente la idea principal del texto.	7		
El título es ambiguo y no aclara la idea principal del texto.	4		
No hay título o no tiene que ver con la idea principal del texto.	0		
IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS (25 PUNTOS)			
Se identifica una o varias ideas principales, se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	25		
Se identifica una o varias ideas principales, pero algunas no se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	20		
Las ideas principales no están claramente identificadas, aunque algunas estén correctamente conectadas y/o no se completan con algunas ideas secundarias	15		
No se distinguen las ideas (principales y/o secundarias) dentro del texto	8		
Falta ideas principales que permitan comprobar la síntesis realizada	4		
VOCABULARIO (15 puntos)			
El vocabulario utilizado es rico, específico y preciso	15		
En general, utiliza vocabulario específico importante o clave de la temática	12		
El vocabulario utilizado no es del todo adecuado	10		
Utiliza pocos términos/conceptos específicos	7		
No utiliza los términos/conceptos específicos de la temática elegida	0		
FRASES SIMPLES Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN (10 puntos)			
Redacta frases simples y utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	10		
Redacta frases simples y, en general, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	8		
Redacta frases simples y, a veces, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	6		
Redacta frases simples pero casi nunca utiliza correctamente los signos de puntuación, principalmente puntos y comas	3		
Redacta frases simples pero nunca utiliza los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	0		
ASPECTOS FORMALES (10 puntos)			
FORMATO Y PRESENTACIÓN (5 puntos)			
Utiliza correctamente los márgenes, el interlineado, tipo y tamaño de letra...	5		
Pequeños detalles incorrectos de las condiciones establecidas	4		
Existen algunos fallos evidentes en relación a las condiciones establecidas	3		
En general, no respeta las condiciones	1		
ORTOGRAFÍA (5 puntos)			
Tildes y faltas de ortografía: ninguna falta	5		
Hasta 6 faltas.	3		
Hasta 10 faltas.	2		
Más de 10 faltas.	0		
BIBLIOGRAFÍA (10 puntos)			
Nº DE REFERENCIAS EMPLEADAS (5 puntos)			
Utiliza 10 o más referencias	5		
Utiliza entre 6 y 9 referencias	4		
Utiliza 5 referencias	3		
Utiliza menos de 5	2		
No utiliza referencias	0		
CUMPLIMIENTO DEL SISTEMA DE REFERENCIA (5 puntos)			
Las referencias son todas correctas en cuanto a formato	5		
La mayoría de las referencias son correctas en cuanto a formato	4		
La mitad de las referencias son correctas en cuanto a formato	3		
Solo algunas de las referencias son correctas en cuanto a formato	1		
Ninguna referencia cumple el formato	0		

Escala de valoración para trabajo de síntesis de 1000 palabras de Pérez-Pueyo y Heras (2014), modificada de la del texto divulgativo de Carmelo Palacios, desarrollada en el seminario "Expresión escrita en secundaria" –curso 2013/14 (<http://cfieburgos.centros.educa.jcyl.es/>)

Por todo ello, aunque inicialmente parezca (porque así es) que continuamos trabajando bajo la misma metodología de siempre y con los mismos libros; al iniciar el cambio centrándonos en los aspectos vinculados con la evaluación, en realidad, estaremos sentando las bases de un giro pedagógico sustancial que tarde o temprano terminará afectando al enfoque metodológico empleado. Y lo más importante, empezamos a utilizar eficazmente y con carácter formativo instrumentos con carácter verdaderamente competencial.

Figura 2.- Escala graduada para la valoración de un video-tutorial (Pérez-Pueyo & Casado, 2015).

Escala graduada para la valoración del video-tutorial		
9-10 Muy bien		Presentan el contenido solicitado (Por ejemplo, se tratan todos los apartados de un tema).
	X	Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor.
	X	La duración no excede de 3 min.
		Se observa una lógica en el contado y se destacan/resaltan los aspectos importantes a tener en cuenta.
	X	Se sigue el guión preestablecido.
7-8,9 Bien		La calidad de la grabación y el cuidado del vídeo son destacables.
	X	Presentan el contenido solicitado de manera casi completa (Por ejemplo, se tratan todos los apartados de un tema aunque en algunos casos de manera superficial).
		Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor.
		La duración no excede de 3 min, pero hay partes que sobran.
	X	En algunos momentos se pierde la lógica en el contado y no se destacan/resaltan aspectos importantes a tener en cuenta.
5-6,9 Regular		Se presentó guión pero no se transformó se reflejó en el resultado.
	X	La calidad de la grabación y el cuidado del vídeo son mejorables pero suficientes.
		Presentan el contenido de manera incompleta (Por ejemplo, algunos apartados del tema no se tratan).
		No se presentan varios de los aspectos a identificar como los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor.
		La duración no excede de 3 min pero nunca de 4 y hay cosas que sobran.
4,9-0 Mal		No se observa una lógica ni en el contado ni se destacan/resaltan la mayoría aspectos importantes a tener en cuenta.
		No se presentó el guión.
		La calidad de la grabación y el cuidado del vídeo se deberían haber trabajado mucho más.
		No se presentan el contenido mínimo o la información básica.
		La duración supera los 4 min.
	No hay explicaciones ni/o comentarios explicativos.	

Nota: El ejemplo de valoración marcado con X posiciona al alumno en un valor en la horquilla del 7-8,9, con un valor del resultado entre el 8 y el 8,5. Se deja al criterio del profesor la matización del valor final en función de aspectos no contemplados en la escala

3.2. Comenzando por la autorregulación como transición hacia las metodologías activas

En la actualidad son innumerables las experiencias en aulas en las que se ha comprobado la idoneidad de las metodologías activas o estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en Proyectos, la Gamificación o el Aprendizaje Cooperativo (Freeman et al., 2014; Johnson, Johnson & Smith, 2000; Knight & Wood, 2005; Prince, 2004; etc.). Éstas convierten al alumnado en el verdadero centro del proceso de aprendizaje; sin embargo, su generalización está aún muy lejana (Casado, 2018).

Cuando nos alejamos de los denominados “docentes innovadores”, dos son los grandes problemas que tienen el resto de los docentes para comenzar el camino de la innovación y el cambio. Y es que, sin menospreciar a los “innovadores” por la importante labor de animadores y demostradores que “otras opciones son posibles”, nuestro esfuerzo lo debemos destinar a ayudar a todos los demás, a aquellos que querrían cambiar, pero que no se atreven o no saben cómo comenzar.

El primer problema lo encontramos en elegir el camino más adecuado para comenzar, pues son innumerables las alternativas. Y el segundo, que el cambio debe ser progresivo, constante y con una transición serena que genere confianza en el que inicia temeroso el cambio.

En el caso de nuestro grupo, hemos optado por la autorregulación, aunque no somos los primeros en destacar el interés de este enfoque (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Decroly & Boon, 1921; Dewey, 1995, 2009; Freinet, 1970, 1999, 2009; Schunk & Zimmerman, Eds., 1994, 1998a, 2008; Schunk & Greene, Eds., 2011; Tomlinson, 2008; Zimmerman & Schunk, Eds., 2001, 2011; etc.). Incluso ya en la década de los 90 el propio Ministerio de Educación apostaba por fomentar la autonomía del alumnado en las aulas mediante la aplicación de planteamientos educativos menos dependientes de la figura del profesorado (MEC, 1993).

Nuestras investigaciones han demostrado que el *Modelo Integral de Transición Activa hacia la Autonomía* (MITAA) ofrece una posibilidad real de evolución desde los enfoques tradicionales hacia las metodologías activas con verdaderas posibilidades de éxito (Casado, 2018). Y las razones para ello son varias: a) porque no hay que renunciar al libro de texto (inicialmente), lo que facilita el proceso de transición tanto para profesores como para alumnos; b) porque el docente puede ir probando nuevas actividades que generen experiencias de éxito en el alumnado sin modificar sustancialmente su estructura de trabajo; c) porque permite integrar la utilización de instrumentos de evaluación y calificación en el proceso de aprendizaje e implicar al alumnado a través de su uso para autoevaluar y coevaluar; d) porque aumenta el tiempo de aprendizaje en clase y disminuye la necesidad del trabajo en casa, aspecto altamente motivador en el alumnado; e) porque respeta el ritmo de aprendizaje del alumno y el docente puede proporcionar los apoyos necesarios al llevar a cabo diferentes ritmos de aprendizaje; f) y, en definitiva, porque el propio sistema se ajusta mejor a las necesidades e intereses del alumnado, concediéndole la posibilidad de tomar un mayor número de decisiones sobre su aprendizaje, lo que a su vez incrementa su implicación y su compromiso hacia el trabajo, así como su autonomía (Casado, 2018).

Para llegar a aprovechar todo el potencial que ofrecen las metodologías activas, el alumnado debe adquirir autonomía que es de lo que más adolece en la actualidad. ¿Cuántas decisiones de gestión, organización y trabajo toman los alumnos realmente? Exactamente, prácticamente ninguna.

La autonomía se puede trabajar y aprender, pero requiere un proceso progresivo de aprendizaje. Para adquirirla deberán participar en situaciones en las que los alumnos tengan que tomar decisiones cada vez más complejas, de acuerdo a las exigencias del nivel educativo. Por ello, el docente debe estar dispuesto a ceder parte del protagonismo que poseía en el enfoque tradicional y, como es obvio, esto implica cambios colaterales como que el docente no podrá corregir simultáneamente y de manera colectiva como sucedía hasta ahora; o realizar exposiciones magistrales de forma regular. Sin embargo, lo que sí podrá hacer es atender a cada alumno de manera mucho más individualizada en función de lo que éste necesite.

En el proceso de tránsito que proponemos, el alumnado debe comenzar a autogestionar su tiempo de trabajo y, para conseguirlo, les proporcionamos un plan de autorregulación que les permita organizar su trabajo y sus tiempos. Este planificador (figura 3) acompañará al alumnado durante la transición desde los enfoques más tradicionales, basados en el seguimiento de un libro de texto, hacia los enfoques de autogestión en los que la participación y la toma de decisiones son claves.

Figura 3.- Plan de autorregulación (Casado, 2018)

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Alumno/a:

ACTIVIDADES DE LA UNIDAD:

Actividades y Talleres		Número o descripción de la actividad														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Actividades del libro	Comprensión	O	O	O	O				O							
	Vocabulario	O	H	H	O	H										
	Gramática			H	O	O										
	Ortografía	H	O	H		H										
	Más Textos		H	H		O			H	H						
	Saber hacer	H	H													
	Actividades finales			H		H					H					
Talleres	Taller de ortografía	<i>Sesión de juegos con el Mini ARCO</i>								1 hora						
	Taller de escritura	<i>Esc. creativo: Teatro de Rebeca</i>								1 hora						
	Tertulias literarias	<i>Lectura comentada de La Odisea</i>								Jueves 1						
	Dictados	Dictado en parejas: reglas de la G								1 hora						
	Taller TIC	TICteratura con Machado								½ hora						
	Prueba de control	<i>Examen</i>								Viernes 9						

PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

1ª semana	Lunes 21 <i>EXPLICACIÓN DEL TEMA</i>	Martes 22 <i>EXPLICACIÓN DEL TEMA</i>	Miércoles 23	Jueves 24	Viernes 25
2ª semana	Lunes 28	Martes 29	Miércoles 30	Jueves 1 <i>TERTULIAS LITERARIAS</i>	Viernes 2
3ª semana	Lunes 5 <i>FIESTA</i>	Martes 6 <i>DÍA DE LA CONSTITUCIÓN</i>	Miércoles 7	Jueves 8 <i>DÍA DE LA INMACULADA</i>	Viernes 9 <i>EXAMEN</i>

Planifica las tareas antes de empezar a trabajar y al final de cada clase recuerda colorear el día según el siguiente código de colores:

- **VERDE:** He terminado en clase la tarea prevista y no tengo deberes para casa.
- **AMARILLO:** No me ha dado tiempo de terminar en clase, pero tenía planificado hacerlo en casa.
- **ROJO:** No me ha dado tiempo de terminar en clase lo que tenía previsto. Tengo que terminar en casa.

Si algún día no cumples la tarea por algún motivo y al llegar a clase no traes hechos los deberes, no pasa nada: **TACHA EL DÍA CON UNA CRUZ** y recupéralo durante la sesión. Eso sí, ¡ten más cuidado la próxima vez!

¿TU PLANIFICACIÓN ES BUENA? ➡

Conseguida esta autonomía de gestión del tiempo y habiendo aprendido a valorar su aprendizaje y el de los compañeros (autoevaluación y coevaluación), el alumnado estará preparado para afrontar nuevos desafíos que en este caso vendrán condicionados por un cambio en el paradigma de aprendizaje.

3.3. La secuenciación de las competencias: sin ella no es posible ni programar ni evaluar por competencias

Como ya hemos ido anticipando, el tercer pilar de la transición del docente actual hacia las metodologías activas se encuentra en comprender que no es posible realizar un proceso de programación por competencias si no se tiene claro cuál es el nivel de competencia que debe desarrollar el alumnado en un determinado curso, ciclo o nivel.

Desde la aparición de las competencias en el currículo educativo, nos han permitido creer que el trabajo de las competencias es una cuestión de opinión y que, por lo tanto, todo el mundo puede estar en lo cierto en relación a la creencia que se tiene de las competencias, de su desarrollo y de cómo contribuimos a su consecución. Sin embargo, con el paso del tiempo, a muchos docentes se le genera la misma duda ¿estamos haciendo lo correcto? ¿Tiene algún sentido la forma en la que se trabajan las competencias? Si les somos sinceros, la verdad es que no.

En la actualidad existen fundamentalmente dos maneras en las que se está llevando a cabo una supuesta implantación y evaluación de las competencias: una de carácter deductivo y otra inductiva. Ésta segunda es la más habitual (Pérez-Pueyo, 2013a) y se concreta en que el tutor, con el consenso democrático respecto a la opinión de cada docente o el volcado en un Excel de la valoración de cada Estándar de aprendizaje entre 1 y 4, determina la valoración de cada competencia. Lo más ilógico del proceso es que, además, la valoración está condicionada por la calificación de la asignatura y, según esta interpretación, suspender una materia implica que el alumno no tenga adquiridas las competencias supuestamente vinculadas a ésta. Por ejemplo, suspender matemáticas parece implicar una competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología es baja... Como si no adquirir los estándares de aprendizaje evaluables de una materia implicase no tener las competencias con las que los hemos relacionado en los denominados perfiles competenciales. ¿Acaso no existen alumnos que suspenden por diferentes motivos, como por no entregar un trabajo que era imprescindible o por mal comportamiento? ¿Y no es cierto que muchos alumnos de altas capacidades tienen bajos niveles de rendimiento académico por desmotivación, aunque sus informes de los equipos de expertos acreditan altos niveles de competencia?

Por éstas y otras razones podríamos afirmar que el sistema de valoración de las competencias que en términos generales tenemos (como consecuencia de la Orden ECD 65/2015) no es adecuado para una parte importante de nuestro alumnado; y lo que es peor, es incompetente para aquello que se diseñó.

En general, los docentes trabajamos con buena voluntad para conseguir generar el mejor aprendizaje a nuestro alumnado; sin embargo, éste no siempre se genera. De hecho, la falta de estudio y análisis de lo que debemos hacer (quizás generada por el continuo y sistemático cambio curricular por parte de la administración educativa) provoca en demasiadas ocasiones enfoques simplistas; y las competencias son un ejemplo claro, sobre todo con los enfoques inductivos, respecto a la contribución a las mismas. Hasta tal punto que nos hemos convencido de que cuando un alumno expone oralmente en cualquiera asignatura estamos contribuyendo a la competencia lingüística en relación a la dimensión de expresión oral. Sin embargo, lo único que se está haciendo es “utilizar” la competencia que ya adquirió en cursos anteriores. No en vano, es un hecho constatado que en España y, en general en el ámbito escolar, no nos caracterizamos por exponer bien oralmente; y esto se debe a la falta de trabajo de esta dimensión competencial tan importante y por no tener claro cuál es el nivel que pretendemos que se alcance en cada curso. Hay que tener en cuenta que por el hecho de repetir una actividad muchas veces no necesariamente se mejora.

Hemos olvidado que *contribuir* significa “Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin” (RAE, 2017). Por lo tanto, contribuir a una competencia, en este caso a la dimensión de la exposición oral, implicaría que los diferentes docentes que solicitan a sus alumnos exponer deberían colaborar para que alcanzase un determinado nivel en un curso o edad concretos. En este sentido, tres son las cosas que deberíamos tener claras para poder conseguirlo:

1. Conocer el aspecto (dimensión o subcompetencia) de la competencia que se quiere trabajar y el nivel de la misma para un determinado curso; lo que en este caso implicaría determinar el nivel (figura 4).

Figura 4.- Secuenciación de la dimensión/subcompetencia de expresión oral de la Competencia lingüística



2. Conseguir que el grupo de profesores de diferentes materias (y no necesariamente todos los que imparten clase al alumno) realicen actividades/tareas en las que se trabaje con ese nivel de competencia por curso. En este caso, preparar exposiciones orales (por ejemplo, en 4° de la ESO) en la que se ha determinado, según la secuenciación, que el alumno debe: “Exponer oralmente ideas con orden y coherencia y sin apoyo visual durante, al menos, 5 minutos” (figura 5).

Figura 5.- Nivel de la dimensión/subcompetencia de expresión oral de la Competencia lingüística para 4° de ESO

Expone oralmente ideas con orden y coherencia sin apoyo visual durante al menos 5 minutos

3. Evaluar con instrumentos que permitan proporcionar información sobre el nivel de logro del aspecto de la competencia a valorar y que de este modo sea coherente cuando es proporcionado por diferentes docentes en distintas materias. En este caso presentamos la utilización de la modalidad

de presentación elegida para la actividad de exposición oral denominada Pecha-Kucha. Ésta utiliza una presentación con 20 diapositivas que pasan automáticamente cada 20 segundos, lo que determina un tiempo total de 6 minutos y 40 segundos. Además, las diapositivas sólo pueden tener imágenes y palabras clave, de manera que para el que exponga no suponga un apoyo visual, sólo para el que hace de espectador, además de hacerla más amena.

De este modo, independientemente que el alumno exponga en Lengua, Biología o Educación Física (y dejando de lado lo que cuente específico de la materia y el contenido que expone), en lo competencial, que es la manera de exponer, debería ser valorado en base a los mismos aspectos a valorar y niveles de logro y, por lo tanto, recibir el mismo tipo de feedback puesto que la forma en la que se expresa oralmente es independiente de la materia (figura 6). En resumen, este enfoque deductivo es más coherente, pues facilita la tarea de los docentes al tener instrumentos de evaluación competencial comunes y el alumnado recibe información consensuada y homogénea de los diferentes docentes que le valoran los mismos aspectos competenciales cuando realizan el mismo tipo de producción en varias materias.

Figura 6.- Escala de Valoración para la exposición oral con la modalidad de Pecha-Kucha (Pérez-Pueyo, et al, 2018). Imagen incompleta; documento completo se puede descargar www.grupoactitudes.es



Escala de valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha

Esta escala de valoración se puede utilizar en secundaria y en bachillerato. Sin embargo, son necesarias algunas simplificaciones en los cursos inferiores. En el caso de que sea utilizada por primera vez, es preferible seleccionar algunos de los aspectos que se consideren más importantes inicialmente, descartar otros y volver a valorar sobre 100 puntos. De este modo, el alumnado se irá familiarizando poco a poco con el instrumento y con la realización de exposiciones con Pecha-Kucha.

Presentación (requisito mínimo: la presentación carece de faltas gramaticales y de ortografía) Sí ___ No ___

Correspondencia del contenido de la presentación con el trabajo	15
La presentación se ajusta a los contenidos del trabajo. Destaca lo más importante de manera clara y sintética, sin centrarse en aspectos secundarios.	15
La presentación, en general, se ajusta a los contenidos del trabajo. Destaca las ideas principales, pero se centra puntualmente en algunos aspectos secundarios que no aportan demasiado a la presentación.	12
La presentación se ajusta a los contenidos del trabajo. Se destacan las ideas principales, pero en varias ocasiones aparecen aspectos secundarios que no aportan demasiado.	9
La presentación no se ajusta del todo a los contenidos del trabajo, ya que se centra principalmente en aspectos poco importantes. Olvida algunas ideas principales y relevantes por centrarse en aspectos secundarios.	6
La presentación no se ajusta a los contenidos del trabajo, pues olvida bastantes ideas principales y se centra sobre todo en aspectos secundarios.	3
La presentación no existe o no pertenece al contenido solicitado	0
Adecuación terminológica	15
Usa un lenguaje claro y preciso, introduciendo correctamente términos científico-técnicos. Demuestra que domina los conceptos y los utiliza en la presentación relacionados.	15
Usa un lenguaje claro y preciso y con términos científico-técnicos, pero en alguna ocasión no los relaciona correctamente. Le han faltado conceptos para demostrar su dominio.	11
Usa un lenguaje poco claro e impreciso con escaso dominio de los términos científico-técnicos (no los identifica, no los relaciona o le han faltado varios).	8
Se observa objetivamente que no domina el vocabulario aprendido porque no identifica adecuadamente los términos o los relaciona incorrectamente.	3
No utiliza un lenguaje y vocabulario adecuados.	0
Evidencia / Demostración del conocimiento y dominio del tema:	10
El orador demuestra que domina el trabajo que expone, subrayando tanto la fundamentación del mismo como su concreción o aplicación práctica.	10
El orador, en general, demuestra que domina el trabajo que expone, subrayando tanto la fundamentación del mismo como su concreción práctica. Sin embargo, podría haber aprovechado algo más el tiempo para demostrar el conocimiento.	7
El orador, en varias ocasiones, no demuestra dominar el trabajo que expone, no subraya la fundamentación del mismo o su concreción o aplicación práctica. No ha aprovechado el tiempo para demostrar el conocimiento como podría haberlo hecho.	5
El orador no demuestra que domina el trabajo que expone, ni su fundamentación ni su concreción o aplicación práctica.	0



Por todo ello, y si pretendemos llegar a un punto en el que se trabaje por proyectos (donde las áreas quedan relegadas a un segundo plano y se integran sus contenidos), parece imprescindible contar con una secuenciación de las competencias (que se pueda adecuar al contexto y al alumnado), ya que de lo contrario no será posible diferenciar ni valorar el grado de adquisición de las mismas (como ocurre en la actualidad). Por todo ello, si nos posicionamos en esta perspectiva, nos encontraremos en un planteamiento deductivo de las competencias y será posible una evaluación real “por competencias” y no “de las competencias” como ocurre en la actualidad con los enfoques inductivos (ver ejemplo de resumen de secuenciación de una competencia en la figura 7, y la secuenciación completa en www.grupoactitudes.es).

Figura 7.- Infografía de la secuenciación de competencias del Proyecto INCOBA.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología



Nos han hecho creer que utilizar un sofisticado programa informático o un Excel que proporciona valores entre 1 y 4 a cada competencia en base al volcado en los mismos de las valoraciones que hacemos de los estándares específicos de cada materia (y que nada tienen que ver con la competencia, aunque los relacionemos a través de los perfiles competenciales) es hacer bien nuestro trabajo. Podemos estar tranquilos desde el punto de vista administrativo porque la administración nos lo permite o solicita, pero únicamente nos tranquiliza por la falacia de una supuesta objetividad.

Antes hablamos de la importancia de la reflexión continua en el docente, por eso parece necesario continuar haciéndose preguntas: en todo este proceso de valoración de estándares y cumplimentación de hojas de cálculo ¿dónde está la programación y la evaluación por competencias? No nos engañemos. Programamos y evaluamos por criterios de evaluación (antes objetivos) y estándares de aprendizaje evaluables que son específicos de las áreas; pues calificamos las áreas, pero no las competencias. Las competencias no determinan la repetición de curso, lo hacen las materias.

Para poder llegar a programar y evaluar por competencias deberíamos secuenciarlas... Aunque no se equivoquen de nuevo, no para calificarlas; sino para contribuir a una adecuada adquisición de las mismas por parte del alumnado (para profundizar ver Pérez-Pueyo, et al.2013a,b). O lo que es igual, para generar aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2018).

4. REFLEXIÓN FINAL

Es imprescindible que la carrera docente evolucione y, para ello, se hace necesario facilitar al profesorado la posibilidad de realizar una transición segura y serena hacia las metodologías activas en distintos momentos de su vida profesional, con el fin de adecuarse a las necesidades del alumnado y de nuestra cambiante sociedad.

Ayudar a todos esos docentes en activo que día a día realizan una labor de tanta transcendencia, si se pretende que cambien, requiere que cuando decidan probar nuevas metodologías obtengan buenos resultados y superen el inevitable vértigo con satisfacción y éxito.

Por todo ello, el Grupo Actitudes (modestamente y desde la experiencia en aulas durante 5 años junto a la investigación científica llevada a cabo) plantea realizar una transición hacia las metodologías activas comenzando por procesos de evaluación formativa. Y posteriormente, o de manera simultánea, integrar la autorregulación para comprobar que es posible y factible conseguir un cambio real y progresivo, incluso no desterrando en su totalidad los enfoques más tradicionales. Este proceso se complementa con un tratamiento secuenciado y coherente de las competencias clave para hacer realmente funcionales y transversales los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

Planteamos la necesidad de reflexionar sobre el cambio que requiere la formación del docente desde un enfoque de transición pedagógica y didáctica. Este cambio de modelo no debe olvidar proporcionar incentivos al profesorado para que se incorpore a este movimiento de renovación, aunque el mayor incentivo para el docente es (y siempre debe ser así) la satisfacción generada por los logros alcanzados por sus alumnos.

REFERENCIAS

Atlántida & Cotec, coord., (2018). *Documento derivado de las aportaciones del Encuentro sobre el Modelo Docente* que tuvo lugar en Madrid el 7 de abril de 2018 (Sin publicar).

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

- Casado, O. (2018). *La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Decroly, O., & Boon, G. (1921). *Vers l'École rénovée. Une première étape*. Paris, Librairie Fernand Nathan.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación. Introducción a la filosofía de la Educación*. Morata: Madrid.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Madrid: Editorial Popular.
- Freeman, S.; Eddy, S.L.; McDonough, M.; Smith, M. K.; Nnadozie, O.; Hannah, J., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores. (Versión original de 1964).
- Freinet, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata. (Versiones originales de 1946, 1959 y 1964 respectivamente).
- Freinet, C. (2009). *Los planes de trabajo*. México: Laia. (Versión original de 1962).
- Herrán, I., Casado, Ó. & Pérez-Pueyo, A. (2017). *El proceso de evaluación formativa en Bachillerato en la realización de un proyecto interdepartamental basado en el desarrollo de competencias. El teatro de sombras*. En V. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords.) (2017), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book.
- Knight, J. K., & Wood, W. B. (2005). *Teaching more by lecturing less*. *Cell biology education*, 4(4), 298-310.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) (B.O.E. nº 238, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. nº 106, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre).
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia: Librería Diagonal.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MEC. (1993). *Orientaciones Didácticas (2º ciclo de Primaria)*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Méndez-Alonso, D., Pérez-Pueyo, A., Méndez-Jiménez, A., Fernández-Río, J., Calderón, A. & Prieto, J. A. (2017). *Análisis del desarrollo curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Comparación de los currículos autonómicos*. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 82-87.

Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (B.O.E. núm. 25, de 29 de enero de 2015).

Orden EDU/888/2009, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad (B.O.C.y.L, 27 de abril).

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2015). *El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años*. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.

Pérez-Pueyo, A. (2018). *La formación y el perfil del profesorado, reflexiones desde la teoría y la práctica*. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 102-106

Pérez-Pueyo, A. (Coord), Casado, O. M.; Heras, C.; Barba, J. J.; Vega, D.; Pablos, L.; Muñoz, M. (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. M., (2015). *Escala graduada para la valoración de un video-tutorial* [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub>

Pérez-Pueyo, A., (Coord.), Heras, C; Barba; J.J.; Casado, O., Vega, D. y Pablos, L. (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S. L.

Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela, D., Hernando, A., Herrán, I., Heras, C., ... Costeja, G. (2018). *Escala graduada para la valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha* [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub>

Pérez-Pueyo, A., Heras, C., & Casado, O. M., (2014). *Escala de valoración de los trabajos de síntesis de 1000 palabras* [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub>

- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). *Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos*. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 2(2), 39-75.
- Pérez-Pueyo, A., Julián, J.A., & López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. En V. M. López-Pastor (coord.) *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Narcea: Madrid.
- Prince, M. (2004). *Does active learning work? A review of the research*. Journal of engineering education, 93(3), 223-231.
- R.A.E. (2017). *Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=AeOXXfq>
- Real Decreto 1105/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. (B.O.E. núm 3, de 3 de enero de 2015).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (B.O.E. núm. 52, de 1 de marzo de 2014)
- Sánchez-Martín, A. & López-Nogales, M. P. (2017). *Salud sostenible*. Tándem: didáctica de la Educación física, 56, 16-25.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Roulledge.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance. Issues, and educational applications*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1998a). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada*. Barcelona: Octaedro.
- Zaragoza, J. et. al. (2017). *Desplazamiento activo a la escuela como proyecto interdisciplinar*. Aula de innovación educativa, 266, 17-21.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Roulledge.